

*Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation :
Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique.*
Didier Moreau ;

CREN, Université de Nantes.

La professionnalisation du métier d'enseignant semble désormais bénéficier d'un consensus général relatif à sa structuration autour de la notion de compétences qui facilite, de manière incontestable, l'organisation de la formation des maîtres. Or il n'est pas envisageable de concevoir cette professionnalisation sans la prise en compte de la question éthique qui place l'enseignant au centre des nouvelles responsabilités de l'exercice de son métier. Mais est-il pertinent de s'appuyer sur le concept de « compétence éthique », ou bien s'agit-il d'une notion dont l'ambiguïté rendrait l'usage infructueux ? Répondre à cette question suppose un travail théorique permettant l'examen du concept à partir de sa genèse philosophique, moment décisif de la modernité. Son enjeu est important car d'une telle réponse dépend la garantie de l'éthicité dans la formation des maîtres ; si elle était négative, il faudrait craindre son retrait au profit d'une pure technicité de la formation. Apporter une réponse est là une responsabilité qui incombe à la seule philosophie de l'éducation

1. *La réflexion des Modernes.*

« Je pris, après six jours de réflexion, le parti *de faire le mal par dessein, ce qui est sans comparaison le plus criminel* devant Dieu, mais ce qui est sans doute le plus sage devant le monde... » (Retz, 1984, p.173)

C'est ainsi que le Cardinal de Retz, dans ses *Mémoires*, analyse rétrospectivement sa disposition morale en Novembre 1643, au moment même d'entrer dans l'action politique. Cette disposition aurait été déterminée, déclare-t-il, après une retraite à Saint-Lazare, dans le but d'y faire « une grande et profonde réflexion sur la manière que je devais prendre pour ma conduite.¹ » Retz nous installe brutalement au cœur de la modernité, par deux traits qu'il est important de pouvoir corréler. Le premier est celui du déplacement sans précédent du tribunal moral, et de l'inversion des valeurs qui en résulte : de Dieu au monde, l'intelligence des conduites, comme pensée de l'action politique, l'emporte sur le respect des commandements divins. Le *dessein* est la détermination de la conscience assurée par sa propre autofondation,

¹ *Id.* p. 172.

et l'origine du mal n'est plus le résultat d'une imperfection de la création ou d'un déficit de l'homme dans sa connaissance du bien, il procède totalement des rapports que les hommes entretiennent réciproquement : on ne peut pas ne pas faire le mal, aussi convient-il désormais, dans le but d'une rationalisation des actions humaines par la maîtrise des passions, de le *faire à dessein*, de telle sorte que la part de contingence résiduelle dans l'action politique s'en trouve affaiblie. Là est le premier trait caractéristique de l'entrée de la pensée morale dans la modernité.

Le second trait est moins remarqué ; il est pourtant essentiel. Retz installe bien ce que, dans notre langage contemporain, nous appelons une double réflexivité, celle qui précisément nous concerne ici. Ce passage des *Mémoires* évoque rétrospectivement une réflexion morale donnant lieu à une disposition à agir qui acquiert alors la valeur d'une clef interprétative. Celle-ci permet à la fois une allégorèse dirigée vers l'apologie de soi², à partir de la confiance dans la certitude du jugement humain, mais également une réorganisation des événements historiques en une lutte ordonnée que la conscience de l'auteur livre contre le hasard des affaires du monde, à sa place d'acteur politique de son temps.

La maîtrise du sujet est garantie par la double réflexivité, ce moment de retour sur l'anticipation qui planifie l'action. Le problème qu'elle pose est qu'elle échappe sans doute à l'éthique, et même Descartes ne s'y est pas laissé prendre³. En effet, l'éthique suppose d'emblée, dans son entente moderne, l'intersubjectivité : le sujet qui juge ne peut prendre appui sur lui-même mais doit se référer à une extériorité qui lui garantisse l'autocontrôle du jugement. Cette garantie est la connaissance objective octroyée par une physique pour Descartes qui permette de dépasser la morale par provision, la garantie apportée par l'analyse logique des discours chez Leibniz, permettant de rationaliser l'usage des propositions sur l'action, et enfin celle qui se fonde sur l'universalité du sentiment moral chez Locke. La double réflexivité est politique, elle n'est pas éthique. C'est ici que réside l'aporie propre à la notion de *compétence éthique* : une compétence suppose la double réflexivité par laquelle on évalue rétrospectivement un moment supposé antérieur de réflexion précédant un engagement dans l'action, et la possibilité pour le sujet de convoquer cette réflexion en vue de l'action future. Mais l'agir moral se prête mal à cette double réflexivité. En effet, juger moralement l'agir d'un sujet dans une circonstance passée ne permet pas d'obtenir les deux critères par

² C'est ce *soi* qui est recréé et saisi dans le recueil des *Mémoires* de Retz. Cf. Moreau D. (2004-1)

³ Cf. Descartes. *Lettre à Elisabeth*, 6 Octobre 1645 : « j'avoue qu'il est difficile de mesurer exactement jusques où la raison ordonne que nous nous intéressions pour le public ; mais aussi n'est-ce pas une chose en quoi il soit nécessaire d'être fort exact : il suffit de satisfaire à sa conscience, et on peut en cela donner beaucoup à son inclination. » Edition Alquié, t III, p. 619.

lesquels son éthicité future pourrait raisonnablement être déduite : que l'orientation dans l'agir moral reste ferme et constante, que l'aptitude du sujet à interpréter la plupart des situations d'un point de vue éthique soit suffisante : être moral, disait Kant, ce n'est ni être habile, ni rechercher un avantage personnel⁴.

Nous devons donc suspecter la notion de « compétence éthique », et plus fortement encore lorsqu'elle est appliquée à la sphère de l'action éducative. Mais ce soupçon ne saurait en aucun cas conduire à invalider toute recherche relative à l'éthicité des éducateurs et des enseignants, bien au contraire vaut-il préalablement comme mise en demeure de dégager cette quête de toute perspective technique héritée d'une volonté moderne de planifier la maîtrise du sujet. Mais ce faisant nous ne faisons pas le choix de la facilité. Dans le cadre de la formation institutionnelle des enseignants, les approches contemporaines d'une « profession d'enseignant » attendent une régulation de leurs pratiques par le recours à des compétences objectivables, qui déterminent des buts à atteindre par les dispositifs de formation, et surtout qui promeuvent un type d'enseignant comme préférable à d'autres. Il y a, du point de vue éthique, un paradoxe insurmontable dans cette attente, qui est d'absolutiser un type relatif à un contexte donné, dans un présent borné, et de ne le fonder sur rien autre que le privilège du présent ; c'est ainsi que s'ouvrent les crises en éducation, lorsque le positivisme reflue et cède la place à la nostalgie d'un moment heureux à jamais perdu.

Il n'y a peut-être pas de réponse à la question de savoir ce qui pourrait se substituer aux compétences éthiques en formation des maîtres, parce que la question n'a sans doute pas lieu d'être posée et qu'il convient d'abandonner cette manière de voir. Il faut plutôt reposer la question de l'éthique à une certaine distance de la réflexivité moderne.

2. *Approches de la Phronésis.*

La lecture que fait Heidegger de la *phronésis* aristotélicienne rompt avec les interprétations modernes de *l'Ethique à Nicomaque*. Elle privilégie, à l'encontre de tout projet de maîtrise du monde par la représentation rationnelle, l'analyse de la situation du *Dasein* humain relativement à l'action (Heidegger, 2001). Il s'agit du cours du semestre d'hiver de 1924, contemporain de l'écriture de *Etre et Temps*, mais dont ce dernier ne reprendra pas l'éclairage éthique du *Dasein*. La *phronésis*, rappelle Heidegger, est présentée

⁴ « L'amitié ne peut pas être une union en vue d'avantages réciproques, mais elle doit être purement morale et l'assistance sur laquelle chacun des deux doit pouvoir compter de la part de l'autre en cas de détresse ne doit pas être considérée comme la fin et le principe déterminant de l'amitié. » Kant (1986), p. 769.

par Aristote comme une modalité de l'*aletheueien*, du dévoilement que l'homme fait de l'étant grâce au *logos* : « le s'y connaître (*techné*), la science (*epistémé*), la *phronésis*, la sagesse (*sophia*), en outre la croyance (*upolepsis*) et l'opinion (*doxa*).⁵ » La *phronésis* appartient aux vertus dianoétiques, qu'Aristote avait divisées en deux groupes : l'*epistemonikon* et le *logistikon*, (VI,2- 1139a) : l'*epistemonikon* permet d'élaborer le savoir, le *logistikon* permet de construire la réflexion circonspecte. Le *logistikon* s'oppose précisément à ce que Platon avait stigmatisé comme *alogistikon*, la partie irrationnelle de l'âme. Les quatre premiers modes définissent le *dianoein*, le penser, dont se trouve exclue la *doxa*. Ces deux groupes se distinguent suivant le type d'ouverture qu'ils dégagent sur le monde, c'est à dire sur les modalités de l'étant qu'ils saisissent. L'objet de l'*epistémé*, c'est l'*aidion*, l'étant qui ne change pas : « ce que nous connaissons scientifiquement, ne peut pas être autrement » (1139b, 20).

Aristote distingue scrupuleusement la science de la réflexion circonspecte (qui s'appuie sur l'entente du *logos*, *logistikon*). Cette dernière porte sur ce qui est immergé dans la contingence, et la *phronésis* en est une des manifestations, dont l'autre est la *techné*. Cette distinction est claire, puisqu'elle repose sur des genres de l'être : elle met à mal un certain platonisme moral⁶ qu'Aristote ne cessera de combattre. Plus délicate en revanche est la clarification de la distinction entre *phronésis* et *techné*, dans le même monde humain où règne la contingence : de sa compréhension dans la postérité philosophique résultera la possibilité même de l'éthique. Or nous pensons que la pensée des Temps modernes va obscurcir cette distinction.

Heidegger interprète donc : quel est l'objet sur lequel porte la *phronésis*, à quel type d'étant cette modalité du penser se rapporte-t-il ? Cet objet de la *phronésis*, immergé dans la contingence, dans ce monde de ce qui peut être autrement, c'est le *Dasein* lui-même⁷. Cette interprétation n'a rien de forcé, elle s'appuie sur cette remarque que les commentateurs ont faite, sans pour autant la prendre comme clef interprétative – à l'exception essentielle de Pierre Aubenque (Aubenque 1963) : Aristote aborde la *phronésis* à travers le *phronimos*, l'homme capable de penser et d'agir grâce à la *phronésis*⁸. Dans la perspective ouverte par Heidegger, Aubenque note en effet que :

⁵ *Ethique à Nicomaque* (1959), VI, 3, 1139b. Nous reprenons la traduction de Heidegger, et non celle de l'édition Tricot.

⁶ Gadamer avait critiqué cette lecture aristotélicienne de Platon en montrant que l'éthique platonicienne prenait en compte la finitude portée par le *logos*. Cf. Gadamer (1994).

⁷ Heidegger, *op. cit.* p. 54.

⁸ Ainsi W. Jaeger (1923, 2006). Aristote étudie le *phronimos* en 1140a-25.

« Parler de l'empirisme ou de l'intellectualisme d'Aristote n'a aucun sens et ne peut mener à rien, tant que l'on ne s'est pas demandé *pourquoi* Aristote faisait dépendre la vertu du savoir et, si oui, de quel savoir. Or la réponse à cette question n'est pas à chercher dans les traités ; car il y va de la structure de l'action humaine en général et, à travers elle, de l'être de l'homme et de l'être du monde sur lequel l'homme a à agir : on ne peut pas parler de la prudence sans se demander pourquoi l'homme a à être prudent en ce monde... »⁹

En quoi le *phronimos*, l'homme prudent, se distingue-t-il de celui qui agit selon la *doxa* ? Aristote répond : « le *phronimos*, c'est celui qui est capable de bien délibérer, comme il faut, sur ce qui est bon et ce qui est profitable pour lui-même. » (1140 a –25) C'est ici que se joue la distinction entre *techné* et *phronésis*, et rien ne serait plus fautif que de centrer le profit autour d'un « sujet » anachronique. Heidegger prévient la confusion :

« Nous ne désignons pas comme *phronimos* celui qui délibère comme il faut par rapport à certains avantages qui, dans une perspective déterminée importent au Dasein, par exemple en ce qui concerne la santé ou la force physique ; mais nous nommons *phronimos* celui qui délibère convenablement « relativement à ce qui est profitable pour la bonne manière d'être du Dasein comme tel en totalité ». La délibération de la *phronésis* concerne l'être du Dasein lui-même, c'est-à-dire le fait que soit menée *une existence digne de ce nom*.¹⁰ »

3. La nature du savoir éthique.

La délibération qui est à l'œuvre dans la *techné* se réfère au mode de production, à la *poiesis* des choses autres que le Dasein, et qui peuvent être pour lui avantageuses ou profitables ; le *télos* de la *techné* est ainsi orienté vers autre chose qu'elle-même. Il en est tout à fait différent de la *phronésis*, qui ne sera pas le savoir de la *poiesis*, mais celui de la *praxis*. Or *poiesis* et *praxis* sont distinguées par Aristote sans ambiguïté : « la disposition à agir accompagnée de règles est différente de la disposition à produire accompagnée de règles ». (1140a-5) En effet, la fin de la *praxis*, c'est l'*eupraxia*, lorsque le *télos* de la *poiesis* est étranger à la *poiesis* elle-même. Le *télos* de la *phronésis* est donc l'homme lui-même, non pas l'individu particulier (confusion moderne) mais l'homme en général, en tant que porteur du *logos* qui le rend *bouleutikos*, apte à la délibération. La délibération de la *phronésis* ne porte

⁹ Aubenque P. (1963), p. 30 (souligné par l'auteur).

¹⁰ *Id.* p. 54.

donc pas sur les choses nécessaires (1140 a-31) ni sur ce qui est hors de sa portée (1140 a-32), mais sur son *action en tant qu'action*, sur son *action propre* dit Heidegger¹¹. D'où vient effectivement la possibilité de la confusion entre *phronésis* et *techné*, puisque toutes les deux portent sur les choses qui pourraient être autres que ce qu'elles sont, et ce qui fonde aussi la spécificité du savoir en jeu dans la *phronésis*, qui n'est pas, de ce fait, une *épistémé*.

Or la façon dont Heidegger éclaire la distinction entre *phronésis* et *télos* est très importante pour résoudre l'aporie du savoir éthique :

« [pour la *phronésis*] si je dois agir de telle et telle façon, alors il faut qu'il arrive ceci et cela. La *techné* aurait délibéré en ces termes : si ceci et cela doivent advenir, alors il faut qu'arrivent telle et telle chose¹². »

Ce renversement de l'inférence est le propre de la délibération éthique, qui se sépare ainsi de l'habileté technique : le *télos* est ce qui est toujours pris en vue, et ce *telos* est l'homme lui-même. La *phronésis* peut alors être définie comme « une disposition, accompagnée de règle vraie, capable d'agir dans la sphère de ce qui est bon ou mauvais pour un être humain (*tà anthrōpo agathà*) » (1140 b-5). Heidegger commente cette définition : « une disposition du Dasein humain telle qu'il garde la haute main sur la transparence qui est la sienne.¹³ » L'inversion de l'inférence fonde l'éthique en ceci que la délibération sur les moyens ne se trouve plus subordonnée à une délibération sur les fins puisque celles-ci sont *transparentes*, éprouvées par le Dasein lorsqu'il se rapporte à lui-même : le *comment* est ce qui structure l'agir moral, et non pas l'atteinte du résultat, que privilégie en revanche l'agir technique.

Quelles en sont les conséquences pour l'agir humain orienté par la *phronésis* ? Son premier caractère est d'être mis à l'abri de l'errance. Si la *techné* peut faire fausse route, la *phronésis* en est exempte : « il n'est pas permis d'être maladroit quand on veut le bien ». Le propre de la *techné* – et le cœur un peu oublié par la Modernité de l'action politique, est au demeurant de se construire à partir de la possibilité de l'échec¹⁴. On ne peut que toucher juste : « la *phronésis* n'est pas orientée dans la direction d'une mise à l'épreuve ; je ne peux pas, dans l'action morale, faire de moi l'objet d'une expérimentation. La délibération de la *phronésis* est placée devant l'alternative du « ou bien » – « ou bien »¹⁵. » La *phronésis* ne peut être une *techné*, parce qu'elle se rapporte à la fois à l'*arché* et au *télos*, au principe et à la fin.

¹¹ *Id.* p. 55.

¹² *Id.* p. 55.

¹³ *Id.* p. 55.

¹⁴ Cet oubli ouvre la voie des totalitarismes qui ne se présentent plus comme des tentatives exposées à l'échec, mais comme des applications de l'*épistémé*.

¹⁵ *Id.* p. 58.

C'est aussi ce qui la distingue de l'*épistémé* : elle est plus une *praxis* qu'un *logos* parce qu'elle est dans la *relation arché-télos* : la *phronésis* doit rendre l'action transparente, de son *arché* à son *télos*, de sa source à sa fin. C'est en prévision d'une certaine action que la *phronésis* délibère, met le *phronimos* en action et c'est dans l'accomplissement de cette action qu'elle s'achève.

C'est ici que Heidegger met en exergue la structure temporelle de la *phronésis*. L'*épistémé* peut être fulgurante et quasi-instantanée : un savoir de ce qui ne peut pas être autre que ce qu'il est, ne nécessite pas de médiation. En revanche, la *poiesis* et la *phronésis* requièrent du temps, une expérience, un savoir s'y prendre avec les choses pour la première, un savoir s'y prendre avec la vie (*zoë*) pour la *phronésis*, et ce savoir-là suppose, comme le voulait Socrate, que la vie s'oriente à partir de son principe en recherchant à réaliser son principe comme but. C'est l'expérience de la vie, *empeiria*, dit Aristote, et c'est ce qui fait défaut aux jeunes gens : « ce que nous avons dit est d'ailleurs confirmé par ce fait que les jeunes gens peuvent devenir géomètres ou mathématiciens, alors qu'on n'admet pas communément qu'il puisse exister de jeune homme prudent. » (1142 a-10)

Examinons plus attentivement cette restriction d'Aristote, car elle est au cœur du problème de la formation des jeunes enseignants. *Poiesis* et *phronésis* sont fondées sur la finitude, lorsque l'*épistémé*, ainsi les mathématiques, s'acquiert par abstraction de l'étant. Ceci explique, dit Aristote, que :

« l'homme intempérant, s'il est habile, atteindra ce qu'il se propose à l'aide du calcul [par le mensonge ou la fraude, par exemple], de sorte qu'il aura délibéré correctement, alors que c'est un mal considérable qu'il s'est procuré : or on admet qu'avoir bien délibéré est en soi-même un bien, car c'est la bonne délibération qui tend à atteindre un bien. » (1142 b-18).

La « bonne délibération » ne peut être indifférente à l'*arché* et au *télos*, que néglige visiblement l'intempérant, elle doit donc s'appuyer, afin que l'un et l'autre soient dévoilés, sur l'*empeiria*, l'expérience de la vie. C'est sur ce point que Heidegger examine le mode de dévoilement propre à la *phronésis* : « une *aletheuïen* non-autonome au service de la *praxis* »¹⁶. Quel est donc ce savoir moral, peu accessible aux jeunes, et qui nécessite cette orientation préalable vers le *télos* de l'homme ? Heidegger avait commenté que la transparence de ce *télos* était la transparence du *Dasein* à lui-même. Il faut comprendre désormais que cette transparence peut être troublée, spécialement par le *pathos* et la tonalité

¹⁶ *Id.* p. 56.

affective en général, comme la recherche du plaisir et l'évitement de la souffrance. Heidegger introduit dans son interprétation de la prudence aristotélicienne ce thème majeur d'*Etre et Temps* de l'obscurcissement du Dasein par son oubli de l'être : « Ainsi la *phronésis*, dès lors qu'elle est mise en œuvre, consiste donc en une lutte sans relâche contre la tendance au recouvrement qui réside dans le *Dasein* lui-même.¹⁷ » Et cette lutte ne peut se faire que dans l'action ; c'est ce qui subordonne la *phronésis* à la *praxis*, en vue de l'*eupraxia*.

Comment œuvre la *phronésis* ? peut-on délibérer sur l'action à venir ? le savoir moral donne-t-il des compétences éthiques spécifiques ? Il semble bien que Heidegger réponde négativement à ces deux dernières questions, par la réponse qu'il apporte à la première :

« Si nous recherchons la structure de la *phronésis*, à partir de sa première entrée en scène, la configuration est la suivante : l'action est bien anticipée comme ce à quoi je me résous ; mais dans l'anticipation, dans l'*arché*, de manière caractéristique, les circonstances et ce qui est lié à l'exécution de l'action ne sont pas encore donnés. C'est plutôt la situation qui doit devenir transparente précisément à partir de la référence constante à ce à quoi je me suis résolu. (...) Il s'agit donc de découvrir, à partir de la référence à l'*arché* de l'action, la situation concrète de l'action, qui est tout d'abord occultée, et de rendre ainsi transparente l'action elle-même. Cette découverte de ce qui est latent, au sens de ce qui rend transparente l'action elle-même, voilà l'affaire de la *phronésis*.¹⁸ »

La *phronésis* se sépare de la pensée de la *sophia* car elle se concentre sur le « cette fois-ci » de la situation concrète, sur son occurrence à chaque fois singulière, alors que la pensée vise l'identique du même. En rendant la situation transparente, la décision de l'action permet que celle-ci s'engage et s'éclaire elle-même dans son rapport à la situation, et c'est en ceci que se manifeste la seule « réflexivité » de l'action morale, pour Aristote. *Le savoir moral n'est pas un savoir agir, c'est un savoir s'engager qui s'oriente suivant les gains en connaissance qu'il produit dans l'action qu'il a décidée.* L'expérience de la vie augmente assurément ces gains, pour peu que l'orientation de l'arc *arché-telos* soit maintenue. Mais ces gains sont très lents à apparaître, contrairement à la fulgurance de la pensée. Ils sont lents et périssables. Aussi le but de la *phronésis* est-il pour Aristote de rendre ces gains en savoir, plus stables et plus sûrs, en limitant la contingence sans toutefois, comme l'espérait Platon, prétendre s'en extirper. Chaque situation est unique, le sens de l'action est à chaque fois

¹⁷ *Id.* p. 57.

¹⁸ *Ibid.* p. 143-144.

renouvelé, là est toute la difficulté de l'action morale. Un acte technique possède en revanche une structure répétable, avec une régularité maîtrisable. La *phronésis* consiste alors à s'emparer de la contingence pour en faire le noyau même de l'indétermination humaine fondatrice de la liberté ; la *phronésis* n'est pas une étude réfléchie de la situation ou une contemplation désintéressée (*theoria*), elle est mise en discussion continue de l'action pendant l'action elle-même, jusqu'à son achèvement : elle ne saurait se figer en compétence ou en aptitude, elle est indescriptible puisqu'inséparable de l'action où elle se développe. On ne peut l'évaluer, mais elle se structure sur l'acte rationnel (*logos*) de la délibération. En ce sens, la délibération (*bouleuesthai*) est une mise en discussion de la situation en vue unique de l'*eupraxia*, de l'action qui s'accomplit de la bonne manière, conformément à ses fins. La conclusion de la délibération, c'est bien comme on l'a dit l'*eupraxia*, c'est-à-dire le fait de se lancer dans l'action pour celui qui agit, de la manière qui convient. La bonne délibération (*euboulia*) exclut l'action instinctive garantie par la sûreté de l'expert, ainsi que la possession d'une *doxa* préalable détournant de la recherche morale : l'éthique de la conviction n'est pas une éthique pratique.

On remarque du même coup comment un certain néo-aristotélisme manque Aristote, en confondant, comme le fait le conséquentialisme, la *phronésis* avec une délibération « récupératrice » qui, par induction d'une loi générale, viserait à donner un cadre probable pour l'action future. L'enjeu véritable de la *phronésis*, au contraire, c'est bien la résolution à se lancer dans l'action pour la discuter à mesure qu'elle s'accomplit, sans intuition, sans opinion ni savoir préalables, de façon à ce qu'à chaque moment, l'action reste transparente à elle-même, et que le Dasein reste ouvert à son propre pouvoir. Là est la profonde originalité de l'éthique d'Aristote, à travers l'interprétation qu'en livre Heidegger.

C'est de là que la *phronésis* aristotélicienne trouve une pertinence redoublée dans le champ de la formation éducative, et spécialement, dans celui de la formation à l'éducation. Ce qui est clair, semble-t-il, est que la lecture heideggérienne est entreprise comme un pont jeté entre la phénoménologie et l'herméneutique – moment rare dans la philosophie allemande des années 20, auquel Husserl s'était toujours opposé. Heidegger éclaire la méthode de la façon suivante : « le style de considération propre à la phénoménologie est caractérisé par l'optique déterminée dans laquelle elle place ce qui se montre et où elle le poursuit. Cette perspective primordiale est la *question de l'être de cet étant*.¹⁹ » Et, plus loin : « Comprendre l'histoire ne peut signifier rien d'autre que nous comprendre nous-mêmes, non pas au sens où nous

¹⁹ *Ibid.* p. 18. C'est nous qui soulignons.

pourrions constater ce qu'il en est de nous, mais en ceci que nous apprenons ce en quoi nous sommes redevables. S'approprier son passé, cela signifie se savoir soi-même en dette vis-à-vis de ce passé²⁰. »

Ce que Heidegger met en place, au-delà même de son importance déterminante pour l'histoire de la philosophie, est la possibilité d'une herméneutique de la présence humaine grâce à l'interrogation compréhensive des textes philosophiques du passé auxquels on prête comme intention directrice de s'être posés la question dans la direction que nous-mêmes avons prise. Il y a plusieurs conséquences importantes à cette perspective. Tout d'abord, il s'agit d'une rupture avec toute visée essentialiste, en particulier celle de l'*ego* transcendantal dans la dernière phénoménologie de Husserl : Aristote et nous-mêmes ne visons pas la même essence de l'homme, de ses vertus morales et de sa *phronésis*. La seconde, qui en résulte, est que nous ne pouvons pas nous saisir nous-mêmes immédiatement, et que toute compréhension de soi passe par une réappropriation de notre dette vis-à-vis du passé – ce qui sera le thème majeur repris par la *Bildung* selon Gadamer²¹. Nous ne pouvons nous comprendre qu'en interrogeant le mode selon lequel la pensée antique s'est comprise elle-même. Troisième conséquence : le projet même du pragmatisme comme un « se comprendre en transformant le monde dans lequel il y a problème²² » est invalidé ; notre immanence connaît sa propre limitation dans cette transcendance herméneutique du passé. Il y a un reste d'opacité qui ne pourra jamais être résorbé, parce que toutes nos tentatives de nous rapprocher du passé ne nous confrontent qu'aux traces de son évanouissement et à notre incapacité insurmontable à comprendre nos devanciers²³. Dernière conséquence déductible : il est possible de transposer au *Dasein* ce qui est affirmé du « nous » de l'époque ; c'est le basculement opéré par *Etre et Temps* dans l'herméneutique de la facticité. Mais ici, et c'est l'intérêt de cette remarque, il est possible de comprendre que le *Dasein* ne peut pas se saisir dans une réflexivité « immobile » en quelque sorte, et que toutes les théories cognitivistes en éthique se trouvent critiquées du fait même de la contradiction qu'elles introduisent entre un sujet opaque dans l'action devenant transparent à soi-même dans le repos de la réflexion²⁴. Ce n'est pas dire qu'une telle réflexion soit vaine, c'est qu'elle est inachevable ! Et qu'elle ne peut pas servir de support à une formation éthique...

²⁰ *Id.* p. 20.

²¹ Gadamer a été, faut-il le rappeler, l'auditeur de ces leçons.

²² Cf. la formulation classique de Peirce (2002) : « considérer quels sont les effets, pouvant être conçus comme ayant des incidences pratiques, que nous concevons qu'à l'objet de notre conception. » p. 248.

²³ Sur ce point Heidegger aura toujours été plus radical que Gadamer, d'où le saut « par-dessus Platon » de la *Kehre*, vers les Présocratiques.

²⁴ Remarque qu'on peut interpréter sans peine comme une critique radicale de toute formation éthique « par alternance entre théorie et pratique ».

4. *Qu'est-ce qu'une formation éthique ?*

4.1. La déconstruction de l'exigence théorique.

L'interprétation heideggérienne de la phronésis aristotélicienne peut-elle nous guider dans le discernement de ce que peut être une formation éthique authentique, qui ne soit pas une adaptation à des déterminations idéologiques portées par l'institution ou une éducation comportementale à certains sentiments moraux dont on pense qu'il peuvent contribuer au bien collectif ? Heidegger rappelle dans l'introduction à son cours un « ancien principe herméneutique selon lequel on doit aller du plus clair au plus obscur²⁵ ». Ce principe s'oppose fortement à l'analyse des Modernes, et à la méthode cartésienne d'une division de la difficulté « en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre²⁶. » Il permet de dépasser l'aporie logique que représente une analyse de l'éthicité concrète en compétences éthiques : la question de leur division, de leurs frontières et de leur synthèse pratique semble effectivement irrésolue.

Ainsi l'approche herméneutique semble-t-elle plus appropriée dans la mesure où elle tire la signification de la partie de la compréhension du tout, et cette dernière de la connaissance des parties. Mais pour argumenter en sa faveur il est nécessaire, préalablement, de porter un regard sur les conceptions éthiques qui soutiennent la thèse fondamentale de la non-élémentarité de la vie éthique. Parmi celles-ci, la position que défend W. J. T. Mitchell (1985) mérite un examen attentif. Mitchell applique à la lettre le principe aristotélicien de la règle de plomb des maçons de Lesbos²⁷ : l'universalité des normes ne peut rendre compte du foisonnement des situations concrètes, et aucune théorie ne peut non plus y prétendre²⁸. Mais Mitchell déconstruit le primat de l'exigence de théorie éthique comme la manifestation d'un souci politique de domination. En effet, dit-il, « plus le fossé est grand entre la simplicité unitaire de la théorie et l'infinité de la multiplicité des choses, plus la théorie est puissante. La théorie est pour la pensée ce que la politique est au pouvoir. » La métaphore de « vie morale » implique l'idée d'une totalité intégrant progressivement des éléments hétérogènes et antagonistes : sentiments, décisions, représentations, illusions rétrospectives de valeurs et de

²⁵ *Id.* p. 21.

²⁶ Descartes, *Discours de la méthode, seconde partie, Œuvres philosophiques*, op. cit. t. 1, p. 586.

²⁷ Aristote, *Éthique à Nicomaque* V, 15, 1138a.

²⁸ C'est ce que Mitchell appelle le *New Pragmatism*, mettant en exergue l'abduction de Peirce comme alternative à la déduction et à l'induction dans le jugement moral pratique (Mitchell, 1985, p. 6 et note n°3).

décisions libres. Mais cette totalité n'est ni systématique, ni cohérence en progrès. Elle est l'unité d'une vie concrète, non la permanence d'une essence exposée à la contingence. Il se trouve alors que la possibilité d'une théorie unifiant le monde éthique est repoussée pour deux arguments déterminants : si le premier est bien le caractère de flux tourbillonnaire de la réalité morale, le second est fortement le postulat d'irrationalité attaché à l'action morale elle-même, en tant que moment fugitif d'une existence singulière. L'historicité des attachements, la dépendance affective vis-à-vis des traditions, l'impossibilité de l'agent moral de se surplomber lui-même, sont autant de limites, pour Mitchell, qui rendent improbable la réalisation d'un projet de maîtrise rationnel de l'action par un sujet réflexif. Toute rationalisation n'est qu'une justification *a posteriori*. Aussi, argumente Mitchell, convient-il plutôt de s'interroger sur le désir d'unité qui se loge dans la requête de la théorie morale. L'incompétence de la théorie vis-à-vis du monde éthique atteste ainsi que derrière l'exigence théorique se cache un procès de domination : comme les théories politiques, les théories morales sont des instruments de domination destinés à produire de la subjectivité, comme l'avait analysé Nietzsche. Si l'on analyse globalement les théories éthiques, note Mitchell, on s'aperçoit sans peine qu'elles sont majoritairement prescriptives, ce qui est contradictoire avec la prétention à la scientificité de toute théorie ; une théorie morale, si elle s'avérait possible se limiterait à des énoncés descriptifs des faits moraux. En revanche, une théorie morale prescriptive n'est pas une théorie, mais d'abord une prescription et un assujettissement, ce qui a pour résultat de détruire les situations concrètes dont elle prétend rendre compte, et de désorienter les agents moraux qui y cherchent un point d'appui. De ce désarroi procède la domination exercée *a posteriori* par la théorie morale. Mais si les théories morales sont des instruments de domination, elles ne peuvent être que relatives aux pouvoirs qui les utilisent ; elles perdent là leur dernière prétention métaphysique à l'universalité : elles ne sont pas impartiales et, comme l'analyse L. Sosoe (1998), « elles tendent à exclure d'autres expériences morales qui ne correspondent pas à la culture dominante. »

4.2. La thématization de l'idéologie morale.

Ce soupçon de Mitchell mérite d'être pris au sérieux, dans le cadre d'une institution se proposant l'objectif d'une formation éthique de ses enseignants. Si nous faisons en effet le constat d'un « crépuscule du devoir », signe de notre entrée dans une postmodernité morale selon Gilles Lipovetsky (1992), que nous corrélons cette extinction à l'affaiblissement de la Morale laïque en l'école française telle que Jean Baubérot en présente la structure (2007),

nous nous trouvons alors devant un paradoxe. C'est celui d'une injonction formelle vide de toute substance, adressée aux enseignants : « agissez de façon éthique et responsable », comme l'énonce le *Cahier des charges* de la formation des maîtres en France, et qui ouvre la porte à tous les contenus possibles, semi-empiriques ou dogmatiques. L'enseignement de la Morale laïque par les instituteurs dès 1883 s'appuyait sur des manuels dont chaque maître, depuis la fameuse « Querelle des manuels » et la réponse que Jules Ferry y apporta dans sa *Lettre aux instituteurs*, avait le libre choix. Ce qui supposait concrètement une dialectique très subtile entre les convictions morales de l'enseignant, ses lectures pédagogiques et l'effet de son enseignement sur la construction éthique – pour peu qu'il eût pu la thématiser, de ses élèves. C'est ce que l'on nomme l'exercice d'une liberté pédagogique, dont les limites restaient, certes, celles des compétences de chaque maître. Mais il semble bien que l'on soit, à l'heure actuelle, dans un tout autre problème, du fait même de l'inversion de ses termes.

Affirmer la nécessité de compétences éthiques sans contenu moral ouvre en effet le risque de faire passer pour du contenu moral tout catalogue dogmatique dont la possession savante vaudrait comme compétence éthique. Et ce qui disparaîtrait dans ce raccourci est la possibilité d'un véritable savoir moral, dont la compétence éthique ne serait que l'expression thématisée. C'est le risque de l'intrusion de *l'idéologie morale* dans la formation éthique.

Gilbert Larochelle (1995) propose des critères permettant de distinguer le discours éthique contemporain du discours qu'il nomme idéologique. Selon le premier critère, l'éthique est une rupture de la dépendance vis-à-vis des principes, valeurs et règles : l'instance méta-éthique est dissociée du jugement moral. En revanche, l'idéologie s'appuie sur un jugement visant à l'universalité. Le second critère est celui de la médiation. L'éthique est un dispositif de médiation entre l'esprit et les choses, alors que dans l'idéologie l'esprit et la chose fusionnent : la certitude du savoir est celle du reçu et non du construit, l'idéologie morale se fonde dans les choses et l'action s'autorise de cette croyance. Le troisième critère est le corrélat de l'effacement de l'absolu, en quelque sorte. Pour G. Larochelle, le détachement de la norme a comme contrepartie une disponibilité intellectuelle et l'éthique est un appel à la responsabilité de chacun. En opposition à cette exposition, l'idéologie ne fonctionne que par délégation de pouvoir et déresponsabilisation de l'agent moral : celui-ci n'agit plus en personne, puisqu'il s'abrite derrière des porte-parole autorisés. Et effectivement, le fait que la morale émane des choses efface toute décision humaine arbitraire. Le discours éthique insiste en revanche sur la construction collective du sens dans l'intersubjectivité et sur la possibilité qui en résulte de la multiplicité des interprétations et actions possibles.

Enfin, le quatrième critère discerné par G. Larochelle mérite une grande attention ; l'éthique, conclut-il dans un sens proche, semble-t-il, de celui de Michel Foucault (1984), est une morale du devoir pour soi, qui exprime ce résultat pratique que chacun peut construire sa propre adéquation personnelle entre sa finitude et le monde, sous la condition expresse, précise-t-il, qu'il s'agisse d'un monde exempt de domination. *A contrario*, l'idéologie est une pratique de l'autre qui n'accorde aucune autonomie à autrui ; cette pratique se manifeste dans le prosélytisme dans un premier temps et dans le militantisme dans un second : « faire faire » est le mot d'ordre de toute idéologie morale.

L'analyse de G. Larochelle conclut alors que l'efficacité maximale d'une idéologie est atteinte lorsqu'elle se fait passer pour une éthique, en faisant agir par soi-même tout en étant dépendant de l'altérité. On comprend aussitôt à quel point cette analyse interpelle la question d'une formation éthique à l'école, initiée par une formation des maîtres : elle ne pourrait pas être éthique, au sens de Larochelle, parce qu'elle serait soit insignifiante, nulle et sans effets, soit idéologique, visant à assujettir autrui dans un discours de domination. Est-il possible d'échapper à ce dilemme, tout en préservant l'horizon éducatif, c'est-à-dire un projet pour autrui, qui reste émancipateur et orienté vers la responsabilité de l'agent moral ? Ou bien l'éthique des enseignants doit-elle rester une affaire privée vis-à-vis de laquelle la communauté n'a pas à intervenir²⁹ ? Nous voudrions montrer désormais que les réponses à ces questions ne peuvent pas être déterminées *a priori*, par une décision politique étrangère à la réflexion morale.

5. *Herméneutique du savoir moral.*

Si Gadamer n'écrivit pas d'éthique philosophique, c'est parce que, de son propre aveu, une telle éthique existait déjà : celle d'Aristote. On se souvient que Gadamer fut, avec Hannah Arendt et Hans Jonas, un auditeur du cours de Heidegger du semestre d'hiver de 1924-25.

Gadamer reconnaît en Aristote le véritable fondateur de l'éthique philosophique³⁰, lorsqu'il fait de la *phronésis* la source de l'éthique pratique. A travers cette thèse Gadamer dénonce la séparation opérée, dans la pensée contemporaine, principalement par la philosophie analytique³¹, entre l'*éthique philosophique* conçue comme philosophie de la

²⁹ C'est la thèse de l'éthique minimale de Ruwen Ogien (2007).

³⁰ Et non en Platon, comme il l'explique (1994), en montrant que ce dernier avait bien thématiqué la « vie préférable », alors qu'Aristote entreprend de définir l'*éthos* et la vertu de manière positive, et non plus sur un mode privatif comme le fait Platon, à partir du supra-humain de la *theoria*. (p.32).

³¹ Pour laquelle l'éthique est affaire de propositions linguistiques.

morale, et l'*éthique pratique*, « table de valeurs que l'agent regarde et d'un savoir qui, contenant un appel, oriente, dans l'action elle-même, le regard vers cette table des valeurs » (Gadamer, 1991). La scission introduite dans le champ éthique était, on l'a argumenté à partir de l'interprétation heideggérienne de la *phronésis*, inconnue d'Aristote et de la pensée grecque en général. Ce n'est qu'à partir du concept de *science* propre aux Temps modernes que le regard sur l'éthique change. On l'a vu, la *theoria* aristotélicienne est une *hexis*, un mode d'être, une attitude de l'homme dans le monde : elle ne s'oppose pas à la *praxis*, puisqu'elle est, dit Aristote, une *praxis* suprême vis-à-vis de ce qui ne peut pas être autre que ce qu'il est. L'opposition théorie/pratique en morale n'est pas pertinente dans la pensée grecque.

Blumenberg montre que le projet d'une morale scientifique est formé en premier lieu par Descartes qui, dans son souci d'un fondement absolu du savoir, désire fonder l'action humaine (1999)³². Le stoïcisme avait construit cette figure du Sage maître de son agir parce que maître de ses représentations, mais pour le Portique, l'homme est dans la nature et son devoir est de s'y conformer. La sécularisation des Temps modernes, argumente Blumenberg, inverse les positions : le christianisme avait libéré le *Théos* de la Nature, en le confondant avec l'Etre. Aucun savoir sur l'Etre ne devenant plus accessible à l'homme du fait du caractère inconnaissable de la divinité, lorsque les Temps modernes effacent progressivement le recours à la transcendance, l'homme que le christianisme avait placé essentiellement hors de la nature, peut désormais par l'exercice de sa pensée maîtriser cette nature par ses représentations et actions. Descartes conçoit ainsi le projet d'une physique comme science permettant de déduire les normes de l'agir humain ; la morale « définitive » aurait synthétisé ainsi, pour Descartes, la physique des passions et les directives pour l'action (Descartes, 1970). C'est pourquoi l'Idéalisme allemand s'orientera massivement dans la recherche de la construction de Systèmes, permettant de coordonner – de Leibniz à Schelling et Hegel, la liberté humaine et la nécessité naturelle, et de tenter de fusionner les deux sciences dont elles sont respectivement l'objet, grâce à la connaissance articulée selon les régions de l'étant. Or très tôt le doute s'installe qu'une telle synthèse soit possible entre le savoir et l'action, qui ferait de l'action le résultat des plans de la connaissance. Rousseau le premier insista sur cette irréductibilité de l'action, en exprimant sa défiance vis-à-vis de prétendus progrès que la connaissance permettrait d'obtenir immédiatement dans la façon qu'ont les hommes de vivre (Rousseau, 1964). Le rêve cartésien d'un savoir spécialisé sur l'action que la physique

³² Blumenberg, *op. cit.* p. 48.

permettrait de constituer est ainsi fortement mis à mal par ce concept que Rousseau introduit d'une *perfectibilité*, soumise aux contingences historiques et géographiques. La foi morale dans le progrès devient pour Rousseau une absurdité qui ne peut conduire qu'à de futures catastrophes, du fait même de l'antinomie entre la rationalité humaine – défendue par l'éducation, et l'irrationalité de la marche de l'histoire, irrationalité que les Lumières tentaient de cantonner au passé en la référant aux superstitions et aux fanatismes, mais que Rousseau projette, lui, dans l'avenir.

Mais, analyse Gadamer, le penseur qui contestera le plus radicalement la systématisation de la théorie morale est Kierkegaard. Dans *Ou bien...ou bien* (Kierkegaard, 1943) il critique l'idée d'une morale distanciée grâce à une phénoménologie de la décision éthique. Le texte de Kierkegaard est lumineux :

« Le choix lui-même est décisif pour le contenu de la personnalité ; par le choix elle s'enfonce dans ce qui a été choisi, et si elle ne choisit pas, elle dépérit. Un instant il peut se faire, ou paraître, que les deux objets du choix se trouvent en dehors de celui qui choisit ; il n'y a aucun rapport entre lui et eux, il peut se maintenir en indifférence vis-à-vis d'eux. C'est l'instant de la délibération, mais celui-ci, comme l'instant platonique, n'a aucune existence vraie. (...) Ce qui doit être choisi se trouve dans le rapport le plus profond avec celui qui choisit. (...) L'instant du choix est pour moi quelque chose de très grave – non pas à cause de l'étude approfondie impliquée par le choix entre deux choses distinctes et de la multitude de pensées se rattachant à chacune des choses en particulier, mais surtout parce que je cours le risque de n'avoir plus, l'instant d'après, la même possibilité de choisir, parce que quelque chose a déjà été vécu encore une fois ; car c'est une erreur de croire qu'on puisse (...) interrompre sa vie personnelle³³. »

C'est dans la situation que la tension morale propre à la vie s'expérimente, et le moment de délibération, comme moment réflexif, reste illusoire. Vivre dans cette illusion, c'est préférer le *choix esthétique* au *choix éthique*, et le savoir distancié de la théorie morale, en tant que mobilisé pour un sentiment, affaiblit l'exigence morale que la situation impose et qui nous *forme*. Kierkegaard dissout ainsi l'universalité du savoir éthique au profit d'une universalité de l'exposition à la situation éthique. Mais il ne peut le faire que dans

³³ Kierkegaard, op. cit. pp. 469-470.

l'affirmation de Celui qui expose, c'est-à-dire par le rapport interpersonnel entre le croyant et son Dieu.

6. *Le problème de l'Application.*

Gadamer se retourne alors vers Aristote pour définir, au-delà de l'aporie de l'éthique matériale des valeurs de Max Scheler (1955), ce que pourrait être un savoir moral permettant de retrouver l'unité de la théorie et de la pratique, d'une éthique philosophique et d'une éthique pratique. Ce savoir moral, dit-il, n'est pas tant un savoir distanciable que le résultat de l'éducation et de la formation de chaque agent moral : « le savoir moral connaît ce qui est faisable, ce qu'une situation exige, et il le connaît en vertu d'une réflexion qui rapporte la situation concrète à ce que l'on tient en général pour droit et bon³⁴. »

Le savoir moral dévoile ainsi la face ontologique de sa fonction. Certes il permet de résoudre des problèmes éthiques par l'extrême sensibilité qu'il montre à la situation vécue de l'intérieur – et jamais à distance, comme le montre Kierkegaard, mais d'autre part, il permet la *formation de soi*, bien au-delà des compréhensions restrictives de l'*habitus* que la sociologie a voulu tirer d'Aristote. Et c'est bien ce point qui est le plus pertinent, dans la question de la formation de maîtres, pour espérer échapper à l'axiocentrisme sociologique. Cette fonction de formation de soi est prise en charge dans l'éthique pratique par le moment de l'Application. Dans la perspective cognitiviste-formaliste, et bien que Kant ait insisté sur le fait que la connaissance morale ordinaire excède toujours les savoirs de la philosophie morale, l'application est un procédé de type métaphysique, qui consiste à introduire un contenu d'expérience (le cas concret) après l'avoir purifié vers ses conditions transcendantales de possibilité, dans des catégories formelles, comme le rappelle Alain Renaut (1998). Gadamer rompt avec cette perspective et saisit la question de l'Application comme une question herméneutique, à travers cet énoncé célèbre : « Comprendre, ce n'est pas comprendre mieux. Il suffit de dire que, par le seul fait de comprendre, on comprend autrement³⁵. » C'est ce qui lui permet d'incorporer aux deux moments traditionnels de l'herméneutique le troisième aspect, qui en était séparé, celui de l'application, et d'ouvrir la voie d'une herméneutique philosophique, d'une herméneutique qui questionne la possibilité du sujet, au lieu de le présupposer classiquement : toute compréhension ne peut se faire dès lors que « comme une

³⁴ Gadamer (1991) p. 321.

³⁵ Gadamer (1976) p. 329.

application du texte à comprendre à la situation présente de l'interprète³⁶. » L'application est une tâche inséparable du processus herméneutique dans son ensemble, par laquelle se poursuit la *compréhension de soi*, comme processus propre de la *Bildung* gadamérienne. La certitude de soi cartésienne, caractère de la conscience moderne telle que le cardinal de Retz l'expose, cède devant cette tâche infinie de la compréhension de soi, dans l'interprétation qu'autrui nous rend accessible.

Les conséquences de cette incorporation de l'application dans le cercle herméneutique sont considérables. C'est une reconnaissance au premier chef de la supériorité de la *phronésis* aristotélicienne qui place la question du bien - agir avant toute question théorique intellectuelle. L'éthique est donc d'essence herméneutique. Dans un second temps, le savoir éthique devient un savoir original, et beaucoup moins, comme Heidegger semble parfois le penser chez Aristote, un savoir régional dépendant du bien. Le savoir moral n'est plus un savoir réflexif, construisant dans l'après-coup l'action par application : l'Application est dans l'action elle-même, elle est dès lors créatrice de normes³⁷. En effet, un savoir éthique ne peut s'appliquer à la situation concrète que s'il est formé dans cette situation même, en revanche aucun savoir général ne peut clarifier la singularité d'une situation et risque, *a contrario*, de la détruire : c'était le reproche que faisait Mitchell, on s'en souvient, à la théorisation morale.

Mais cette originalité du savoir éthique le place au premier plan des savoirs humains. Gadamer argumente que du fait même de la compréhension de soi, l'homme ne dispose pas de lui-même comme l'artisan du matériau sur lequel il travaille. L'homme en effet appartient à un *ethos*, qui lui donne sa langue et lui ouvre son champ d'expérience. L'idée moderne d'une volonté absolue fondatrice d'une liberté métaphysique du sujet ne peut fonder que des éthiques monologiques, comme chez Sartre. Gadamer déclare :

« Quiconque doit prendre des décisions morales a toujours commencé par apprendre.

Il est déterminé par son éducation et ses origines, en sorte qu'il sait en général ce qui est juste. La tâche de la décision morale consiste précisément à trouver, dans la situation concrète, ce qui est juste³⁸. »

Le savoir éthique se distingue en ceci du savoir technique. Gadamer rappelle qu'une *techné* s'oublie après son apprentissage, faute d'exercice. Le savoir moral, lui, ne s'oublie pas. Le savoir moral n'est pas une compétence éthique. Plus encore, différentes *techné* peuvent être

³⁶ *Id.* p. 330.

³⁷ C'est une contradiction importante chez R. Dworkin de refuser l'herméneutique de Gadamer comme type d'*interprétation créatrice*, et de conduire cependant la thématique d'un « comprendre autrement » dans la structure de l'interprétation constructrice de normes. Cf. Dworkin (1994).

³⁸ Gadamer, *id.*, p.339.

prises en concurrence pour la résolution de problèmes particuliers, et le choix qui incombe à l'acteur s'éclaire par leur efficacité relative. Or nul n'est libre de s'approprier ou de refuser le savoir éthique : le Dasein doit répondre à l'appel, dit Heidegger³⁹. C'est pourquoi le savoir éthique est-il si difficile à discerner – et impossible à enseigner. Dans le sens classique, on ne peut appliquer que ce que l'on possède déjà : tables de valeurs, normes, et visiblement le savoir moral n'est pas de cette nature. Gadamer creuse alors davantage la différence entre technique et éthique. Contrairement à l'artisan qui considère comme un échec d'avoir dû modifier ou abandonner son projet initial du fait de résistances intrinsèques insurmontables, marques de son impuissance à maîtriser le matériau ou l'outil, les modifications que l'Application apporte au savoir moral du fait de la rencontre de situations nouvelles est toujours un enrichissement de ce savoir, qui se manifeste dans la production d'une norme plus juste ou d'une maxime meilleure. L'Application dévoile notre finitude, parce que, dit Gadamer, « la réalité humaine reste déficiente par rapport à l'ordre que visent les normes et les lois⁴⁰. » C'est la coopération par l'intercompréhension qui nous permet d'affronter cette déficience⁴¹. C'est pourquoi Aristote détermine que le but de l'éthique est de réaliser le projet politique de la *philia*.

7. La compréhension du devoir.

Si nous avons analysé les positions philosophiques qui incitent à penser que le savoir moral ne saurait se rabattre sur des compétences éthiques, notre souci cependant n'est pas de laisser la formation des maîtres démunie, en la renvoyant à une sorte de neutralité éthique, masque tout à fait reconnaissable d'une technicisation de l'éducation. C'est pourquoi il est nécessaire, pour conclure ce travail, de préciser dans quelle direction un étayage peut être apporté à la construction du savoir moral chez les jeunes enseignants. Cette direction interroge nécessairement la question de l'institution, puisqu'il s'agit d'une éthique professionnelle. Qu'en est-il donc du *devoir éthique* de l'enseignant⁴² ?

Si l'on se borne au caractère formel du devoir, on peut le synthétiser comme une exigence qui fait renoncer à certains biens, décision qui précède toute délibération. C'est sur ce point que la pensée cognitive, l'*éthique de la discussion* de K. O. Apel en particulier, se

³⁹ Cf. Moreau D. (2004).

⁴⁰ Gadamer, *id.*, p.363.

⁴¹ Sur ce point, on se reportera aux conclusions de Denis Simard (2003, *Bildung et phronésis*, pp. 210-217), auxquelles nous souscrivons.

⁴² Sur cette question de l'articulation de l'éthique et de la déontologie professionnelle, cf. Moreau D. (2007).

trouve dans l'aporie, lorsqu'elle admet qu'aucune intellection morale n'est à elle seule suffisante pour pousser à l'action, et qu'elle doit s'appuyer sur les valeurs propres au sujet comme force motivationnelle (Apel, 1994).

Un devoir sans transcendance ne peut être que l'assomption de sa propre finitude : c'est d'abord le devoir *d'y être en personne*, et non comme tenant lieu d'une institution dont l'enseignant ne serait que le porte-parole autorisé sous certaines conditions. Etre en personne dans l'acte d'enseigner signifie que cette situation même de vulnérabilité qui résulte d'une exposition dans un monde dont aucune instance ne nous protège désormais, ne peut être surmontée que dans la création d'une protection mutuelle dont nous nous entourons réciproquement (Moreau, 2003) ; et à l'école, ce devoir éthique est un devoir d'émancipation d'autrui. C'est la seule téléologie qui puisse, dans un monde sécularisé, soutenir l'acte d'éduquer comme une pratique personnelle d'un agent moral affranchi de toute déontologie d'origine métaphysique. Il faudrait certes éclairer, mais ce serait une autre tâche, ce que ce devoir d'émancipation conserve comme scories positivistes.

Mais comment l'institution peut-elle, paradoxalement, travailler à son propre effacement en facilitant l'éthicité des jeunes enseignants ? Remarquons d'abord que ce paradoxe est celui même de toute formation, de s'auto-supprimer dans sa propre effectuation, puisqu'elle vise l'autonomie. La division wébérienne devenue classique entre une éthique de la conviction et une éthique de la responsabilité possède, malgré sa pertinence éclairante, des limites que Paul Ricœur avait signalées : une conviction morale ne peut s'effacer, elle n'est pas du même registre éthique que la manifestation d'une responsabilité. Un paradigme propre à la pensée stoïcienne, par sa puissance métaphorique, peut ouvrir la réflexion : le paradigme du *rôle*. Si l'on se souvient que la morale stoïcienne vise une responsabilité qui ne cherche pas l'effacement ou l'acquittement d'une dette, ni non plus une pesée des âmes en vue d'une reddition de comptes, on mettra en avant son exigence d'une responsabilité immédiate et totale dans l'instant, tout entière engagée dans le lien social et la relation à autrui. Cicéron développe cette responsabilité dans la figure du rôle :

« Comme on donne à l'acteur un rôle précis et non pas quelconque, de même l'homme doit mener sa vie de manière déterminée sans arbitraire ; cette manière de vivre, c'est celle que nous appelons harmonieuse et conséquente. La sagesse ne ressemble pas, croyons-nous, à l'art du pilote ou du médecin, mais plutôt à un rôle de théâtre ; le

suprême de l'art, son achèvement est en lui-même et n'est demandé à rien qui lui soit extérieur⁴³. »

Si selon la tradition stoïcienne les hommes tiennent un rôle qu'ils n'ont pas choisi et qui a été écrit par la Providence qui les a conviés sur la scène de l'existence, les Temps modernes ont intégré la providence stoïcienne à l'eschatologie chrétienne dans l'idée, analyse Blumenberg, d'une « autojustification permanente du présent par l'avenir qu'il se donne face au passé avec lequel il se compare » (Blumenberg, 1999, p. 41). Ce qui nous est accessible, dans notre hypermodernité, c'est de jouer ce rôle que nous n'avons pas écrit, tout en essayant d'écrire un rôle que nous ne pourrions pas jouer : de tenter de coïncider avec ce soi qui, déjà n'est plus, pour avoir été emporté dans le flux de la compréhension. Mais on peut en déduire sans doute ce que peut être l'étayage de la formation, en tant qu'autoformation « élevante », *Emporbildung* : assister à la représentation du rôle sur la scène pédagogique, relire l'écriture du rôle dans le projet pédagogique, aider à l'assomption de la distance irréductible entre les deux, ce qui est l'assomption de la responsabilité ; délier la relation de maîtrise idéologique, d'omnipotence sur autrui, entre la représentation et l'action. Dans la lecture de Kant que défend Gehrard Krüger, qui fut l'élève de Nicolaï Hartmann, la raison pratique ne peut pas être une rationalité de la finalité (Krüger, 1961).

Tout éducateur est un acteur politique, mais non pas au sens du Cardinal de Retz : son rôle est désormais orienté par cette « valeur transcendantale », au sens de Hartmann : le devoir de fonder un *éthos* commun, qui est un devoir pour soi et pour l'universalité des hommes, la seule justification, dit Gadamer, « que nous nous devons tous en tant qu'hommes et que nous nous devons à nous-mêmes ainsi qu'à notre sagesse pratique⁴⁴. »

Bibliographie.

- Apel K. O. (1994) *Ethique de la discussion*, Paris, Cerf.
- Aubenque P. (1963) *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF.
- Aristote (1959) *Ethique à Nicomaque*, Paris, Vrin.
- Baubérot J. (2007) *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF.
- Blumenberg H. (1999). *La légitimité des Temps modernes*, Paris, Gallimard.
- Descartes R. (1973) *Œuvres philosophiques*, Paris, Garnier, Edition Alquié, t. 1, t. 3.
- Descartes R. (1970) *Les Passions de l'âme*, Paris, Vrin.
- Dworkin R. (1994) *L'empire du droit*, Paris, PUF.

⁴³ Cicéron, *De finibus*, III, VII, 24.

⁴⁴ Gadamer (1991), p. 366.

- Foucault M. (1984) *Histoire de la sexualité*, Paris, Gallimard.
- Gadamer H. G. (1976) *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- Gadamer H. G. (1994) *L'éthique dialectique de Platon*, Arles, Actes Sud.
- Gadamer H. G. (1991) *L'Art de comprendre. Ecrits II*, Paris, Aubier.
- Heidegger M. (2001) *Platon : Le Sophiste*, Paris, Gallimard.
- Jaeger W. (1923) *Aristoteles, Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*, Berlin.
- Jaeger W. (2006) *Id., Werke VI*, Hildelsheim, Weidmann.
- Kant E. (1986) *Métaphysique des mœurs, Œuvres philosophiques*, Paris, Pléiade, t. III.
- Kierkegaard S. (1943) *Ou bien...ou bien*, Paris, Gallimard.
- Krüger G. (1961) *Critique et morale chez Kant (1931)*, Paris, Beauchesne.
- Larochelle G. (1995) *Philosophie de l'idéologie, théorie de l'intersubjectivité*, Paris, PUF.
- Lipovetsky G. (1992) *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard.
- Mitchell W. T. (1985) *Against theory*. Chicago University Press.
- Moreau D. (2003) « Heidegger et la question de l'éthique : la construction d'un interdit » in *Horizons philosophiques* vol. 14, n°2.
- Moreau D. (2004-1) « Le recueil de soi à l'épreuve de la posthistoricité » *Horizons Philosophiques* vol 15 n°1, 2004.
- Moreau D. (2004-2) « L'épreuve de la vulnérabilité, une source de l'éthique professionnelle des enseignants » *Penser l'éducation*, CIVIIC Rouen, n°14.
- Moreau D. (2007) « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? » in *Les sciences de l'éducation*. Pour l'Ere nouvelle, vol. 40, n°2, coordonné par Eirick Prairat. Université de Caen.
- Ogien R. (2007) *L'éthique aujourd'hui : Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.
- Peirce C. S. (2002) *Œuvres Philosophiques I*, Paris, Cerf.
- Renaut A. (1998) « la raison pratique et la question de l'application » in Sosoe L. dir. *La vie des normes et l'esprit des lois*, Montréal, Harmattan.
- Retz, Cardinal de. (1984). *Mémoires*, in *Œuvres*, Paris, La Pléiade Gallimard.
- Rousseau J. J. (1964) *Discours sur les sciences et les arts, Œuvres complètes tome III*, Paris, Pléiade- Gallimard.
- Scheler M. (1955) *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*, Paris, Gallimard.
- Simard D. (2004) *Education et herméneutique*, Laval, Les Presses de l'université Laval.
- Sosoe L. (1998) « Quand juger c'est appliquer » in *La vie des normes et l'esprit des lois*, collectif, Sosoe dir. Québec, Harmattan.